

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

協働学習とリーダーシップの評価：司書資格課程の大学生によるアンケート調査を手がかりに

著者	村上 郷子
出版者	法政大学資格課程
雑誌名	法政大学資格課程年報
巻	5
ページ	5-14
発行年	2016-03-31
URL	http://hdl.handle.net/10114/13449

協働学習とリーダーシップの評価

—司書資格課程の大学生によるアンケート調査を手がかりに—

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 村上郷子

はじめに

図書館をはじめとした生涯学習施設において、「協働」^(注1)という言葉は重要なキーワードの一つになりつつある。「協働」とは、市民と行政、NPO、企業などが対等なパートナーとして協力することである^(注2)。2013年5月の「第三次子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」^(注3)や2013年6月14日閣議決定された第2期教育振興基本計画（平成25年度～平成29年度）等の国の施策でも、地域の多様な主体（学校、行政、NPO、企業、住民など）と協働・連携することで地域コミュニティの活性化をはかることが求められている。図書館を含む地域の公共施設では、住民と行政との「協働」が不可欠な要素になりつつあるが、教育現場ではどうだろうか。

「協働」という文言に着目すると、教育現場でも「協働学習」という用語が使われるようになってきている。協働学習とは、一般的には「学習者が相互に協力しながら、共通の目標や課題の達成を目指す学習」^(注4)と理解されている。似たような用語に、ジョンソン、ジョンソン、ホルベック（1998）の「協同学習」^(注5)がある。ジョンソンらによれば、「協同学習とは、スモール・グループを活用した教育方法であり、そこでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習とお互いの学習を最大に高めようとする」学習方法である。協同学習の土台となる基本要素として、相互協力関係、対面的・積極的相互作用、個人の責任、スモール・グループでの対人的技能、グループの改善手続きの5つがあげられている^(注6)。

それでは、本論における「協働学習」とは何か。坂本（2008）^(注7)によれば、「協働学習」の要素は次の3点に集約される。

第一に、他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会いが前提となる。（中略）
第二に、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。（中略）また、互いに自立しており、対等であるということは、リーダーシップが絶えず問題となりうるということである。信頼関係があればパートナーシップとリーダーシップは両立しうるが、誤ったリーダーシップは不均衡な人間関係をもたらしてしまうだろう。

第三に、学習目標や課題、価値観および成果の共有である。「協働学習」はプロジェクト型の学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない（55頁）。

協働学習と協同学習には大きな違いがある。前者ではプロジェクトにおける学習成果がグループのものとして共有されるが、後者では学習成果がグループよりは個人の責任に帰するのである。教育現場においては、プロジェクトの成果はそのまま評価に直結するため難しい問題も含む。しかし、ジョンソンらの積極的で対人技能等が「得意」な個人に注目しがちな協同学習と控えめで対人技能等が「苦手」であっても対等なパートナーとして、個々人の学習の過程や役割などを「総合的」に判断し、グループのプロジェクトとして評価する協働学習とでは目指す到達点が異なってくる。そこで、控えめな個人を成長させるためのカギとなるのは、協働学習における多様なかたちのリーダーシップである。

では、なぜリーダーシップなのか。小論で取り上げる「協働学習」は、知識基盤社会・高度情報化社会を生き抜く21世紀型のコンピテンシーである「メディア情報リテラシー」^(注8)の獲得のための一つの教育方法である。この協働学習を成功させ、ひいてはメディア情報リテラシーのスキルを獲得するためにはグループ内における多様なかたちのリーダーシップが不可欠と考えるからである。

リーダーシップにはいろいろなかたちがある。グループのメンバーを引っ張っていくような「強い」リーダーシップもあれば、控えめなメンバーに役割を与え、全体を調整しながらグループを引っ張っていくタイプもある。地味ではあるが、メンバー間の調整役に徹するリーダーシップもあろう。異なる文化的社会的背景をもつ者との連携、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、そして価値観の共有といった「協働学習」の実践は、グローバル化された社会を生き抜く上で必要なスキルであるリーダーシップの育成にも寄与するものと思われる。

小論では、司書資格課程を履修する学生たちの授業での協働学習及びリーダーシップの自己評価を手がかり

りに、協働学習とリーダーシップの可能性と課題について考察する。

1. リーダーシップのスタイル

日本では図書館のリーダーシップに関する論文は多いとはいえない。例えば、国立国会図書館蔵書検索 (NDL-OPAC) 及び国立情報学研究所の CiNii (NII 論文情報ナビゲータ) で「リーダーシップ」と「図書館」のキーワードを入れて検索したところ、前者で 24 件、後者で 26 件ヒットしたが、2～3 件の論文を除けばほとんどが 5 年以上前に発行されたものである。内容も司書や図書館職員のリーダーシップというよりは学校図書館の活用を訴える小中高の校長もしくは大学図書館のリーダーシップを論じるものが多い。そこで、小論では Sullivan (2010) が整理した図書館業界におけるリーダーシップ論^(注9)をベースに、いくつかのリーダーシップについて述べる。

コッター (1990)^(注10)の古典的なリーダーシップ論によれば、マネジメントとリーダーシップには根本的な相違がある。前者は、年度計画、予算、配置および問題解決などの要所で「複雑さ」に対応し、秩序と一貫性をもたらす。それに対して後者は、コミュニケーション及び合意形成を重ねながら、ビジョンや優先順位、方向性を提示することによって、職員のモチベーションを高める「変化」に対応する。よりよい組織運営のためには、マネジメントとリーダーシップの両方がバランス良く配置されなければならない。

私的な利益を追求する企業と公共の利益を追求する図書館とではリーダーシップのあり方が異なる場合もある。例えば、Goleman、Boyatzis、McKee (2002) は「感情知性 (Emotional Intelligence)・共鳴 (Resonant) によるリーダーシップ」を提唱した。「感情知性」とは他者や自己の関係性を効果的に管理できる能力であり、心の知能ともいわれる。感情知性・共鳴によるリーダーシップには次の 6 つのスタイルがある。

- i. 支配的 (Commanding) スタイル 迅速なコンプライアンス、強い達成度、イニシアチブ、自己管理が必要とされる。
- ii. 伴走・模範的 (Pacesetter) スタイル より高い基準の実行が要求され、誠実さ、達成する気力、イニシアチブが必要とされる。
- iii. 親和的 (Affiliative) スタイル メンバーとの調和や親和性が要求され、共感、強い関係性の構築、コミュニケーションが必要とされる。
- iv. 民主的 (Democratic) スタイル 参加と話し合いを通じた全員の意見の一致が要求され、協働、チームのリーダーシップ、コミュニケーションが必要とされる。
- v. コーチング (Coaching) スタイル 個人の学びや能力向上につながる指導が要求され、他者の成長、

共感、自己認識が必要とされる。

- vi. ビジョンを示す (Visionary) スタイル 組織の目標や戦略の方向性を定め、自信、感情移入および職場の志気を高めることが必要とされる^(注11)。

著者らによれば、上記 6 つのリーダーシップ・スタイルのうち、社内環境や結果に最も良い影響を与えたのはビジョンのあるスタイルであり、支配的スタイルは最も否定的な影響を与えたという。その他、伴走的、親和的、民主的スタイルでは肯定的な影響があったとされる。また、Hernon (2010) が現職の公共図書館管理職に「リーダーシップの資質」に関するアンケートを行ったところ、上位 5 項目は、上から信頼、効果的コミュニケーションスキルと戦略、ビジョン、誠実さ、仕事や変化への情熱といった調査報告もある^(注12)。

このようにリーダーシップには様々なスタイルがある。小論では、協働学習を行う上で、どのようなリーダーシップが行われているのか、学生たちはリーダーシップをどのように自己評価しているのかを考察する。

2. 調査方法

本アンケート調査は、法政大学司書資格課程「図書館演習」(通年・4 単位、2013～2015 年度)の秋学期の授業において 2 回実施されたものである。以下、「調査対象授業の概要」、「調査項目及び時期」、「アンケート回答者の内訳」について述べる。

(1) 調査対象授業の概要

「図書館演習」は、2013 年の司書資格課程の新カリキュラムで初めて登場した科目である。法令上の「図書館基礎特論」及び「図書館総合演習」を通年・必修科目に統合したものである。本授業では必修の各科目で学んだ内容を発展的に学習し、研修指導や論文指導、フィールド調査などを組み合わせた総合的な演習を行うことが想定されている。これは、2008 年図書館法の改正を受け、従来の理論中心のカリキュラムから演習や実務を考慮した新カリキュラムに移行したためでもある。

後期の授業ではグループによる東京 23 区中央図書館の現地調査(評価)^(注13)を課した。本科目の履修者は、原則一つの中央図書館の現地調査を二人で行い、現地調査では図書館の担当者にインタビューをした。ペアは、別のペアと原則 4 人で一つのグループをつくり、各ペアが訪問した二つの中央図書館を比較・考察した。現地調査の事前学習では、何を調べたいのか、テーマを明確にするよう指導した。調査のテーマについては、訪問図書館の「問題の所在」を明らかにし、その「解決策」を提示することも求めた。

学生たちは、4 人で 1 つのグループをつくり協働学習をすすめ、その成果をプレゼンテーション(各 20 分)で報告した後、5 分の事実に関する質疑応答を行っ

た。その後、クラス全体での討論を40分ほど行った上で、班によるプレゼンの自己評価・他己評価を行った。学生には、全体討論でどの議題をどのように深めていきたいのか、全体討論の道筋を事前に考えておくよう指示した。また、おもしろい「出し物」、例えば劇などのシナリオ、読み聞かせやペップサート等の実践、クイズなどを考えておくように指示をした。プレゼンの評価基準^(注14)は、発表の独創性・おもしろさ、発表内容のわかりやすさ、配付資料の内容、声の大きさ・チームワーク・時間配分等を5段階で評価してもらった。授業の最終日には総合的な協働学習のふりかえりを行った。

(2) 調査項目及び時期

本調査項目は大きく協働学習、コンピュータ支援協働学習(CSCL)、リーダーシップ及び教員への要望の4点である。「コンピュータ支援協働学習」のCSCLは、「computer-supported collaborative learning」の略で、コンピュータやネットワーク技術を活用した協働学習、またはその応用に関する研究である。協働学習に関する項目では、「協働学習の自己評価」及び「協働学習での貢献内容」についての分析を行った。リーダーシップに関する項目では、「リーダーシップの自己評価」及び「協働学習におけるリーダーシップ」に焦点をあてた調査票を作成した。

本アンケート調査は、2013年度から2015年度の秋学期の授業で2回ずつ実施した。一般的に2～3ヶ月の長期のグループ学習には、「出会い期」「発展期」「成熟期」^(注15)の3段階があるといわれるが、1回目のアンケートの実施は「出会い期」から「発展期」に移る時期で、10月下旬から11月にかけて実施した。2回目のアンケートは協働学習が「成熟期」を迎えた授業の最終日の1月に実施した。アンケートを2回実施す

ることで、履修者は協働学習から何を学んだのか、協働学習に対する考え方はどのように変化していったのかを分析した。

(3) アンケート回答者の内訳(表1)

アンケート有効回答者(2回のアンケートに回答した者)の内訳は、2013年度履修者19人中16名、2014年度18人中16名、2015年度8人中8名、履修者合計45人中有効回答者数は40名(89%)であった(表1)。有効回答者のうち、女性は33名(82.5%)、男性は7名(17.5%)であった。学年別では2年生と3年生が約半数ずつであり、2013年度のみ院生2名、科目等履修生が1名であった。なお、「図書館演習」(通年・2年次から履修可能)は、司書資格課程における新カリキュラムの必修科目の一つで、2013年から開講された。2013年度の履修生は、初めて新カリキュラムでの科目を履修するため、学部では2年生のみである。

履修生の特徴は8割以上が女性であり、3年生で履修する学生が多いということが分かる。これは、後期「図書館演習」の法令上の科目名が「図書館総合演習」であり、履修者は、司書資格における基礎的な科目を履修した後に「演習・実務」的側面の学習をすることが期待されているためと推察される。

3. 調査結果と考察

(1) 協働学習について

協働学習全般に関する項目では、「協働学習の自己評価」(表2)及び「協働学習での貢献内容」(表3)の順にみていく。

① 協働学習の自己評価(表2)

協働学習の自己評価は5段階である。「積極的」に参加・貢献したとは「授業に出席し、または掲示板等を

表1 有効回答者の属性(学年・性別)

学年	2013年度	2014年度	2015年度	合計	(%)
2年	13	4	2	19	(47.5%)
3年	0	12	6	18	(45.0%)
4年、院生、他	3	0	0	3	(7.5%)
性別					
女性	13	14	6	33	(82.5%)
男性	3	2	2	7	(17.5%)
合計	16	16	8	40	100%

表2 協働学習の自己評価(n=40)

	積極的	やや積極的	ふつう	やや消極的	消極的
1回目	14	9	14	3	0
2回目	19	12	6	3	0
平均値	17	11	10	3	0
%	41.3	26.3	25.0	7.5	0.0

通じ、より良いプロジェクト作成のために、班員の意見を聞き、テーマやゴールに向かって具体的な提案や実務を主導的に行った」ということである。「やや積極的」とは、「授業に出席し、または掲示板等を通じ、より良いプロジェクト作成のために、班員の意見を聞き、テーマやゴールに向かって具体的な提案や実務を率先して行った」ことであり、「ふつう」は「授業に出席し、または掲示板等を通じ、より良いプロジェクト作成のために、班員の意見を聞き、テーマやゴールに向かって具体的な提案や実務をある程度自発的に行った」ことである。反対に、「やや消極的」は「授業にある程度出席し、または掲示板等を通じ、より良いプロジェクト作成のため、意見や、提案を行い、きめられた実務を行った」ということであり、「消極的」とは「授業にある程度出席し、または掲示板等で班員の共有し、きめられた実務のみを行った」ということである。

まず、「協働学習の自己評価」では、全体的に1回目のアンケート結果よりも2回目の結果の方が自己評価は高かった。有効回収数40のうち、「積極的」と回答したのは1回目で14件(35%)であったが、2回目には19件(47.5%)に増えた。「やや積極的」の回答数も1回目の9件(22.5%)から2回目では12件(30%)に増えた。「ふつう」は1回目で14件(35%)、2回目で6件(15%)、「やや消極的」は1・2回目ともに3件(7.5%)で、「消極的」はそれぞれ0件(0.0%)であった。1回目のアンケート回答者の6割近くが協働学習への自己評価に「積極的」「やや積極的」と回答したが、2回目には8割近くに増えたことになる。

協働学習における自己評価のカギとなるのは、出席、CSCL等を活用した情報共有、授業内での意見交換であ

る。グループによる協働学習の基本はペア(2人)であり、2つの中央図書館の比較やプレゼンの進め方を話しあう場合に4人になる。そのため、欠席が続けばペアでの活動が立ちゆかなくなり、自ら発言していかなければ物事が進まない。そのため、1回目の協働学習に関する自己評価の理由を尋ねる項目では、「なるべく、自分からも意見を出すようにしている」や「班員に頼ってしまった」といったコメントも散見された。しかし、授業最後の2回目のアンケートでは、「グループ学習は、自分の怠慢がほかの人の迷惑に直結するので、できるだけ自発的に作業を進めるようにしたい(2015年)」といったものや、「お互いが積極的に関わっていかないと発表の準備ができないので役割分担や、話し合いは普段の他のグループワークよりも積極的にできたと思う(2015年)」といったように、履修者の自律的・能動的なコメントもみられるようになった。

②協働学習における貢献内容(表3)

協働学習の貢献内容では、12項目中最も当てはまると思う項目を3つまで選択してもらった。1回目の上位3件は、「人の話や意見をよく聞いている」が23件(57.5%)、「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」が19件(47.5%)、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」が16件(40%)であった。そして、これら1回目の上位3件が、2回目の上位3件の回答で最も変動が大きい項目でもあった。例えば、2回目のアンケートで最も高かった貢献内容は、「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」が24件(60%)と突出して高く、2位以下では「人の話や意見をよく聞いている」が15件(37.5%)、「グループ内での助け合

表3 協働学習における貢献内容(最も当てはまるもの3つまで)(n=40)

	1回目	2回目	平均(%)
人の話や意見をよく聞いている	23	15	19 (47.5%)
与えられた仕事・役割はキチンとやっている	19	24	21.5 (53.8%)
自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている	16	7	11.5 (28.8%)
グループ内での助け合いができた	11	12	11.5 (28.8%)
グループメンバーと掲示板などを使った情報の共有を進んでやっている	9	11	10 (25%)
調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている	8	10	9 (22.5%)
画像編集やパワポの作成で貢献している・する予定	7	8	7.5 (18.8%)
グループ活動で、自分の役割や今何をすべきかをよく把握し、実行している	7	8	7.5 (18.8%)
配付資料の作成などで貢献している・貢献する予定	6	7	6.5 (16.3%)
プレゼンやインタビューなど、営業的要素の仕事で貢献している・する予定	4	7	5.5 (13.8%)
グループ内でリーダーシップを発揮している	3	5	4 (10%)
自分にはやる気や意欲がある/必要なときは班員の分までがんばっている	2	4	3 (7.5%)

いできた」が12件(30%)と続いた。つまり、1回目のアンケートで1位と3位の内容が、2回目では大幅に減少したが、それ以外の項目で2回目のアンケートではすべて微増した。

調査結果から得られた特徴は3点ある。第1に、グループによる協働学習でプロジェクトを進めていく場合、「人の話や意見をよく聞いている」ことや「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」などの「聞く」「話す」といったコミュニケーション能力や態度は、特に協働学習の「出会い期」には重要なスキルである。しかし、協働学習の「発展期」から「成熟期」に進むにつれ、プロジェクトをかたちにしていくための「実行」が重要になってくる。そのため、初期の「出会い期」から「発展期」にかけては、「役割分担の遂行」よりコミュニケーション能力や態度が評価されているものと思われる。

第2に、第1の指摘にも関連することであるが、2回目のアンケートでは「聞く」「話す」項目に対する評価が相対的に下がる一方、より「実務的」要素の高い内容での評価が上がっている。例えば、「役割分担の遂行」、「プレゼンやインタビューなど、営業的要素の仕事」、「配付資料の作成」、「リーダーシップ」などである。協働学習の「出会い期」には「聞く」「話す」といったコミュニケーションの要素が重視されたが、「成熟期」に入ると、実際に個々人が協働学習の中で何を「行った」のかが問われた結果と思われる。

第3に、自由記述形式で「協働学習をやって良かったことや困ったこと」を尋ねた結果、主に自己と異なる他者の考え方や発想を学び、一つのプロジェクトを複数のメンバーで作り上げていく過程に喜びを感じたというコメントが多かった。例えば、以下の事例である。

他者の図書館に関する熱意や考え方が学べた。また他者がどのような観点で物事や論理を考察しているかを知ることができた。パワーポイントや配布資料などの作成に関してアドバイスなどをもらうことができ、心強かった(2013年、2回目)。

グループ学習をすることで、自分には持ち得なかった新たな発想や考え、視点に気付くことができ、それまで自分が持っていた固定概念などを崩すことができたことがよかったこととして挙げられる。また、協力して仕事をする中でチームワークが生まれ、それがモチベーションにもつな

がるためにグループで活動する事はとても大切なことだと感じた。(2014年、1回目)

また、協働学習においては、図書館とのアポがなかなか取れない、班員同士の日程が合わない等、自分たちの努力だけでは超えられない問題もある。そうしたケースでも、地道に問題解決に向け努力することは学生たちが成長するための好機にもなる。例えば、「班員が一生懸命努力しても図書館側の都合でどうしようもないことがあった。それはとても悔しかったが、逆境をばねにすることもできると知ることができて良かった(2013年、1回目)」といったケースである。

しかし、協働学習への肯定的な意見がある一方、弊害に関するコメントもあった。その最たる事例がいわゆる「フリーライダー(ただ乗り)」である。協働学習では、それぞれの長所を活かし短所を補いながら、同程度の労力と積極性をもって一つのプロジェクトに協働で取り組み、新たな価値観や創造性を共有していくことが理想的ではある。しかし、一緒に協働するグループのメンバーによっては、協働学習の意義が十分に理解されていないケースもある。もちろん、履修者も自らは最小限の労力で、成果だけをもらおうという明確な意志を持っている者はごく限定されると思われるが、自身が「フリーライダー(かも)」という自覚がない者については注意が必要である。例えば、「グループに意見を発する人と発さない人、進んで仕事を見つけて行う人と言われなければやらない人に分かれていた(2013年、2回目)」場合である。意見を言わないのはなぜか、言われなければやらないのはなぜか、考えてみる必要がある。ここでの、自分から進んでやっていない、他の班員に頼っている、という個人の気づきは、協働学習を効果的に進めていく上で大切なことである。

(2) コンピュータ支援協働学習(CSCL)システムの活用(表4)

本授業では、授業以外でも班員同士の情報交換及び情報共有を推進するため、HULiC(ヒューリック、Hosei University Librarians Course NetCommons)という法政大学図書館司書課程・司書教諭課程の授業用に設置したe-Learningシステムを活用した。これは、コンピュータを活用した協働学習(Computer-Supported Collaborative Learning(CSCL))でもある。授業だけで

表4 CSCLシステム活用の自己評価(n=40)

	積極的	やや積極的	ふつう	やや消極的	消極的
1回目	4	24	11	1	0
2回目	14	19	6	0	1
平均値	9	22	9	1	1
%	22.5	53.8	21.3	1.3	1.3

はなく授業以外でも、それぞれのグループがメンバー同士で情報共有や連絡を取り合うことができるよう、グループ別の部屋をつくり掲示板とキャビネット（ファイルをアップロードできる空間）を設置した。

CSCL システムを授業以外でも「積極的」に活用しているとは「授業以外にも週 1~2 回くらい閲覧し、週 1 回以上は掲示板・データ共有などを行っている」ということである。「やや積極的」では「授業以外でも必要があれば活用している（授業以外にも必要があれば 週 1~2 回くらい閲覧し、週 1 回くらいは掲示板・データ共有などを行っている）」ということである。「ふつう」は「授業以外ではあまり活用しない（授業ではよく掲示板・データ共有などをよく行っているが、授業以外には必要があれば閲覧・書き込みを行っている）」である。「やや消極的」は「授業以外ではまったく活用していない（授業では、掲示板の書き込み・データ共有などを行っているが、それ以外は活用していない）」であり、「消極的」では「授業でも活用していない・何ともいえない（授業では、必要があれば掲示板・データ共有などを行っている）」ということである。

CSCL 活用の自己評価についても 1 回目よりは 2 回目の方が「積極的」に活用しているとの回答件数が高かった。例えば、「積極的」が 1 回目では 4 件(10%)だったが、2 回目には 14 件 (35%) に増えた。「やや積極的」は 1 回目が 24 件(60%)だったが 2 回目で 19 件(47.5%)に、「ふつう」は、1 回目の 11 件 (27.5%) から 2 回目の 6 件 (15%) に減った。「やや消極的」は 1 回目で 1 件、「消極的」が 2 回目で 1 件であった。これは、協働学習が成熟するにつれ、プレゼン資料や配付資料の作成、出し物、プレゼンの読み上げ原稿などグループによる協働作業が増えるため、授業以外での情報共有が不可欠になってくるからであろう。

また、CSCL の活用に「ふつう」や「やや消極的」「消極的」と答えた回答者の中には、授業で準備した CSCL はあまり活用しなかったが、普段は LINE（ライン、LINE 株式会社が提供するソーシャル・ネットワーク・サービス）を活用して班員とのコミュニケーションをとっていたという回答もあった。

LINE の活用は授業でのディスカッションでも指摘されており、CSCL の活用状況をみただけでグループ内での情報共有が図られているかを判断するのは難しい側面もある。それを承知しつつ、多様なコミュニケーション

ツールの一つとして、LINE などのソーシャル・ネットワーク・サービスの活用も協働学習に取り入れていく必要がある。その場合、なぜ LINE でなければいけないのか、それをどのように協働学習の中で評価するのも併せて考えていく必要がある。

(3) リーダーシップ

感情知性・共鳴によるリーダーシップには (1) 支配的スタイル、(2) 伴走・模範的スタイル、(3) 親和的スタイル、(4) 民主的スタイル、(5) コーチングスタイル、(6) ビジョンのあるスタイル (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2010) があることは既に述べた。ここでは、「リーダーシップの自己評価」(表 5) 及び「協働学習とリーダーシップ」(表 6) に焦点をあてながら、回答者たちに符合するリーダーシップの類型について考察する。

①リーダーシップの自己評価 (表 5)

リーダーシップの自己評価では、「授業での協働学習で、あなたはリーダーシップを発揮していると思いますか」と尋ねた。「積極的」とは、「大いに発揮していると思う（班活動で主体的にテーマやゴールを設定し、役割分担、期限の設定・実務などに積極的に関わり、班内や班員の困難があれば、問題解決のために尽力した）」が該当し、「やや積極的」は、「多少は発揮していると思う（班活動でテーマやゴールを設定し、役割分担、期限の設定・実務などに積極的に関わり、班内や班員の困難があれば問題解決に相談にのった）」ということである。「ふつう」は、「あまり発揮していないと思う（班活動でテーマやゴールの提案をし、役割分担、期限の設定・実務などに関わり、班内や班員の困難があれば耳を傾けた）」である。「やや消極的」では、「発揮していないと思う（班活動に参加し、役割分担、期限内の実務に協力し、班員として問題があれば班員と共有した）」であり、「消極的」では「どちらともいえない・わからない（班活動には参加し、役割分担、期限内の実務も行った）」ということである。

自身のリーダーシップについて、「やや積極的」が 1 回目の 17 件 (42.5%) から 2 回目は 21 件 (52.5%) に増えた一方、「ふつう」が 1 回目の 15 件 (37.5%) から 2 回目の 12 件 (30%) に減ったが、「積極的」との回答は 3 件と 4 件で、大きな「変化」といえるよう

表 5 リーダーシップの自己評価 (n=40)

	積極的	やや積極的	ふつう	やや消極的	消極的
1回目	4	17	15	4	0
2回目	3	21	12	4	0
平均値	4	19	14	4	0
%	8.8	47.5	33.8	10.0	0.0

表6 協働学習の成功に必要な要素（最も当てはまるもの3つまで）（n=40）

	1回目	2回目	平均 (%)
各メンバーのやる気や関心の高さ	24	18	21 (52.5%)
メンバー同士のコミュニケーション能力や協調性	22	27	24.5 (61.3%)
グループ内に良いリーダーや調整役がいること	19	23	21 (52.5%)
自分のグループでの活動に対する責任感	18	20	19 (47.5%)
授業に出席し、グループでの話し合いや掲示板でのやり取りにキチンと参加・対応すること	17	10	13.5 (33.8%)
ワード・エクセル、パワポなどの基本的操作スキル	7	7	7 (17.5%)
外部との交渉・コミュニケーション能力	4	2	3 (7.5%)
個人やグループ内での日程や時間の調整能力	2	6	4 (10%)
自分自身のリーダーシップ	2	3	2.5 (6.3%)
教員の具体的なアドバイスやグループ活動に必要な情報の提供	2	2	2 (5%)
メンバー同士の相性	2	1	1.5 (3.8%)
画像編集やホームページを作れるメンバーがいること	1	1	1 (2.5%)

な結果はでなかった。また、本授業におけるリーダーシップの定義は若干「緩め」に設定したが、強いリーダーシップに関する自己評価は協働学習に関する自己評価よりも低い傾向があった。

②協働学習の成功に必要な項目とリーダーシップ(表6)

協働学習を成功させるための重要項目（3件まで選択可能）について、1回目で上位5項目を回答者の40%以上が選択した。最も多くの回答者が選んだ項目は、「各メンバーのやる気や関心の高さ」が24件（60%）である。次に「メンバー同士のコミュニケーション能力や協調性（メンバーの意見や状況を把握・調整し、適切な行動をとれる）」が22件（55%）であった。3番目に「グループ内に良いリーダーや調整役がいること」が19件（47.5%）、4番目に「自分の協働学習に対する責任感（授業や話し合いに参加し、多少の困難があっても約束や与えられた役割をきちんとこなす）」が18件（45%）、そして5番目に「授業に出席し、グループでの話し合いや掲示板でのやり取りにキチンと参加・対応すること」が17件（42.5%）であった。

1回目上位5項目の内、2回目のアンケートで下がった項目は、「各メンバーのやる気や関心の高さ」が1回目24件（60%）から2回目18件（45%）へ、「授業に出席し、グループでの話し合いや掲示板でのやり取りにキチンと参加・対応すること」が1回目17件（42.5%）から2回目10件（25%）に減少した。こうした現象は、先の「協働学習における貢献度」でも指摘した通り、「やる気や関心の高さ」といった抽象的な項目や「授業への出席、掲示板の対応」といった結果

を出すための過程的な項目より、プロジェクト終盤において協働学習で得られた知見を「かたち」にする実務的能力や態度が評価されたものと思われる。

逆に、2回目のアンケートで上がった項目は「メンバー同士のコミュニケーション能力や協調性（メンバーの意見や状況を把握・調整し、適切な行動をとれる）」が一番高く、1回目の22件（55%）から2回目27件（67.5%）に増加した。2番目は「グループ内に良いリーダーや調整役がいること」で1回目の19件（47.5%）から2回目の23件（57.5%）に、3番目は「自分の協働学習に対する責任感（授業や話し合いに参加し、多少の困難があっても約束や与えられた役割をきちんとこなす）」で1回目の18件（45%）から2回目の20件（50%）に増えた。これらの項目は、協働学習を円滑に進めていく上で欠かせない実務的な項目ともいえる。

これまでのリーダーシップの自己評価並びに協働学習の結果から考察できることを3点指摘したい。まず初めに、回答者の半分以上（52.5%）はグループ内におけるリーダーや調整役の必要性を強く認識しているが、自分が積極的にリーダーシップをとりたいと考える者はきわめて少なかった（約6.3%）。このような考え方や態度は、次のコメントに象徴されるだろう。

班の中のリーダーシップに優れている者に任せた方が自分より上手くものごとを進めていけるという思いがあり、頼ってしまった部分が多くあった（2014年、2回目）。

次に、先に挙げた6つのリーダーシップのスタイル

を鑑みると、(2) 伴走・模範的スタイル、(3) 親和的スタイル及び(4) 民主的スタイルとの親和性が強いように思われる。例えば、「自分のグループでの活動に対する責任感」は伴走・模範的スタイルにつながり、典型的なコメントとして、次のようなものがあった。

話し合いの時は、全員がしっかりと意見を言う場を作るように心がけ、全員の意見を聞いたうえでまとまる場所に落とし込めるように努力した。仕事なども、特定の人に偏らないように、全員にうまく割り振り、全体が今どのような状況なのかなど全体の状況把握ができていたと考えるからである(2013年、2回目)。

また、「各メンバーのやる気や関心の高さ」や「授業に出席し、協働での話し合いや掲示板でのやり取りにキチンと参加・対応すること」は親和的スタイルのリーダーシップの前提条件にもなる。こうした回答者の一人は、「どんどん引っ張っていく形のリーダーシップというよりは、メンバーそれぞれの意見を尊重し、妥協策や融和策などの提示をしていけたと思う(2014年、1回目)」といったコメントを残している。

そして「メンバー同士のコミュニケーション能力や協調性」は民主的スタイルの定義と通じるものがある。民主的スタイルでは、「でしゃばるよりもフォロワーとして動くほうがスムーズに準備が進められる(2013年、2回目)」と考えるものもある。こうした場合、回答者は自分が指示待ちなのか、または、「グループ内のほかの人の意見を聞き、どういった発表や論点をしぼるかなどの方向性の決定にすすんで意見を言うことができた(2013年、2回目)」上でのフォロワーなのか自問する必要がある。傾向として、いわゆる周りの人間をぐいぐいと引っ張っていく「強い」リーダーシップというよりは周りとの意思疎通、共感、調和を重視し

たリーダーシップのスタイルに親和性をもつ回答者が多いものと推測される。

最後に、協働学習の成功に必要な項目を細かにみると、「ワード・エクセル、パワポなどの基本的操作スキル」、「外部との交渉・コミュニケーション能力」、「個人や協働内での日程や時間の調整能力」、「画像編集やホームページを作れるメンバーがいる」といったいわゆる「実務的要素」をあげる回答者は少ないということがあげられる。これは、協働学習を円滑に進めていくための多様なスタイルのリーダーシップや調整能力、コミュニケーション能力、責任感といった資質が技術的スキルよりも重視された結果と思われる。

(4) 教員への要望(表7)

教員への要望に関する上位5項目は、1回目で「自分たちのグループ活動の進行ややり方についてのアドバイスや意見などのフィードバック」が27件(67.5%)で最も多く、「課題への取り組みに役立つ情報提供やアドバイス」が22件(55%)、「授業内でのグループ活動をする時間」が15件(37.5%)、「パワーポイントの作り方やビデオの編集の仕方などの技術的なサポート」が14件(35%)、「グループとしてだけ評価するのではなく、グループの中で個人が何をやっているのか・やっていないのか個別に見てほしい」が12件(30%)と続いた。

2回目のアンケートでは、「課題への取り組みに役立つ情報提供やアドバイス」が1回目の22件から28件(70%)に増加した。協働学習が「成熟期」に入ると、協働学習の進行ややり方等のアドバイスの他、より具体的な問題解決のための情報も必要になってくるためであろう。それ以外の教員への要望に関する項目では、1回目で上位に入った項目のほとんどが減少した。反対に2回目で微増した項目は、「グループとしてだけ評

表7 協働学習に関する教員への要望(最も当てはまるもの3つまで)

	1回目	2回目	平均(%)	
自分たちの協働学習の進行ややり方についてのアドバイスや意見などのフィードバック	27	24	25.5	63.8
課題への取り組みに役立つ情報提供やアドバイス	22	28	25	62.5
授業内でのグループ活動をする時間	15	12	13.5	33.8
パワーポイントの作り方やビデオの編集の仕方などの技術的なサポート	14	11	12.5	31.3
グループとしての評価だけではなく、個人としての評価	12	13	12.5	31.3
ビデオやデジカメなどの機器やプレゼンの練習場所など具体的な「道具」の提供や「環境」の整備	8	9	8.5	21.3
声かけや励ましなどの心理的・情緒的サポート	3	6	4.5	11.3
グループ(自分たち)の自主性に任せること	1	0	0.5	1.3

価するのではなく個別に見てほしい」が12件から13件(32.5%)へ、具体的な「道具」の提供や「環境」の整備が8件から9件へ、そして「声かけや励ましなどの心理的・情緒的サポート」が3件から6件(15%)へ微増した。

教員への要望のアンケートから、学生たちの協働学習を円滑に進めていくためのファシリテーター的な役割が教師には求められていることが分かる。具体的には、課題に取り組みに役立つ情報提供、協働学習の進行等へのアドバイス、インタビューやプレゼンに必要な機器などの「道具」・「環境」等の整備である。グループによっては、テーマなどが定まらず、アドバイスを求める場合もある。そうした場合でも、教師が方針やテーマなどを決めるのではなく、学生たち自身で問題を解決するための交通整理をする役割に徹することが求められる。グループによっては心理的・情緒的サポートも必要になる場合もあろう。

4. おわりに

小論では、図書館司書資格課程の「図書館演習」を履修した学生による協働学習及びリーダーシップに関する自己評価アンケートの内容に焦点をあてて分析した。協働学習やリーダーシップに関する考察の部分でいくつかの論点を指摘したが、ここでは「協働学習」と「リーダーシップ」の間に潜む葛藤について3点指摘したい。第1は、授業を欠席・遅刻したにもかかわらず、フォローも何もしない事例である。以下のコメントをみてみよう。

ひたすら集まりが悪かった。掲示板にも目を通してないようだった。いつも集まるのは私を含め二人くらいで、しかも毎回いる人が違った。休む理由も明確にされていない場合が多く、「寝坊した」などと聞いたときにはこっちが休みたくなった。割り切って一人で作業を進めても、発表間近になって急にやってきてテーマ変更したりあれをやりたいたなど意見を出してきて、何をいまさらと思った。せめてもっと早くに言ってほしかった。リハーサルなど連携が必要な作業はできなかった。こう集まりが悪いと皆勤するのがばからしくなった。恨み節しか出てこない(2013年、2回目)。

これは、欠席した学生は欠席後のフォローを何もせず、結果として他のメンバーの信頼を失っているばかりか、フリーライダーとなった可能性のある事例である。誰でもいろいろな事情で欠席や遅刻が生じるのは致し方ない。しかし、欠席や遅刻をした後の情報共有、役割分担の遂行、意見交換等のフォローなどが、授業以外でどれだけできるかで、グループ内の貢献度や感じ方が大きく変わってくる。授業では欠席や遅刻をしても協働学習が成立する道具(CSCLなど)は用意して

いる。こうした事例について、LINEだけではなく、自分たちが何をどこまでやって、何をまだやっていないのか、グループであっても個人別の記録をCSCLの掲示板等に残し、誰が何をやっているのかの「見える化」を奨励しているが、さらに徹底する必要がある。また、ファシリテーターとして、教員は学生たちに欠席や遅刻をしたときのフォローの重要性を繰り返し伝えていくことも重要である。

第2に、集まったグループによっては議論が煮詰まったり、発言はあるが一つの意見に収束できなかったり、中身が伴わない場合もあろう。このようなケースでは学生が受け身に徹する場合に問題となる。例えば、「積極的に意見を出すということはしていなかった(2014年、1回目)」り、「班員の方に指示をいただいてなんとか続けていけている(2013年、1回目)」といったケースである。班員のすべてがなんらかの発言をする・できるルールを班でつくる、意見を集約するための司会を巡回制にする等の工夫が必要になってくる。協働学習が終わる頃にはすべての班員が、「話し合いが堂々巡りしている、効果的な話し合いができていない、論点からそれてしまったと感じた時にはすぐに話を戻すようにした。さらに盲点となっている部分があったら進んで話題として挙げた(2013年、1回目)」といったような体験を持つことが望まれる。

第3は、第2のケースとは逆で、議論が加熱しているグループでは、より積極的に発言する学生の意見だけがグループの意見として通りやすい傾向がある。例えば、「自分ばかり意見を出しすぎて、他の人からの意見を活かしきれなかった(2014年、1回目)」場合、どのように対応すればいいのだろうか。まず、特定の人ばかりではなく、全員が発言できるような雰囲気作りが必要であろう。控えめな学生の中には、盛り上がっているところに異なる意見を言うてはいけないと考える者もいるが、そうではない。協働学習の醍醐味は、異なる意見の衝突とすりあわせができることでもある。そのため、「班員全員の貢献度が高いので、話していても、誰かの意見をただ鵜呑みにしているだけではなく、しっかりと話し合いになる(2013年、1回目)」といったように軌道修正ができることが望ましい。また、「班内で発言することに不慣れだったため、その場の雰囲気のにめれた(2014年、1回目)」学生がいた場合、「話題を振ったり案を出したり・・・役割を班員にうまく振り分けること(2014年、1回目)」が肝要である。

協働学習におけるリーダーシップには多様な形態がある。例えば、「もともと自分のグループには優秀なリーダーシップを発揮できる人がいた為、ここで自分がリーダーシップを発揮するよりは、その優秀なリーダーの人がその力を存分に発揮できる様に、意見をしっかりと聞いたり、助け合ったりといった、サポートに徹したほうがグループワークが円滑に進むと考えた(2013年、

2 回目)」といったケースである。協働学習で大切なことは、得意なところや不得意なところを相互に補い合い、対等にコミュニケーションを図り、グループでの成果と過程を一緒に共有していくことができるということなのである。

[注]

- (1) 「協働」の概念は、「collaboration」の訳語から来ており、異なる背景をもつ者が、対等な立場で一つプロジェクトを比較的長期にわたり進めていくことである。「協働」・「collaboration」の詳細については、村上郷子、菅原真悟、坂本旬、高木勝正著、『『カルチャー・クエスト』の理論と実践』、『日本教育学会大会研究発表要項』66、246-247、2007-08-21；村上郷子著、「カルチャー・クエストの実践と協働活動：英語圏の学生たちとの交流を手がかりに」、『埼玉学園大学紀要・人間学部篇』8、199-211、2008-12、坂本旬著、『『協働学習』とは何か』、『生涯学習とキャリアデザイン』5、49-57、2008-02 参照。
- (2) 現代用語の基礎知識、2015、自由国民社
- (3) 例えば、「第三次子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/05/1335078.htm (2016 年 2 月 1 日)、子どもの読書活動推進については、文部科学省 HP：http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/dokusyo/ (2016 年 2 月 1 日) 参照。
- (4) ジャパンナレッジ Lib、小学館。
- (5) ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、ホルベック、E.J. 著、杉江修治、石田裕久、伊藤康児、伊藤篤訳、『学習の輪 アメリカの協同学習入門』、二瓶社、1998、18 頁。
- (6) 協同学習の基本要素には、相互協力関係、対面的・積極的相互作用、個人の責任、スモール・グループでの対人的技能、グループの改善手続きの 5 つであるが、本論ではこれ以上立ち入らない (Iibd., 23-32 頁)。
- (7) 坂本旬 (2008)、55-56 頁参照。
- (8) 「メディア情報リテラシー」は、民主主義社会の一員としてメディアや情報へのアクセス、批判的な読み解き、創造・発信の総合的な能力をさす。歴史的には、欧米の現場教師の草の根レベルの実践で広がった「メディアリテラシー」と学校図書館司書を中心に広がりを見せた「情報リテラシー」をユネスコが一つの概念として統合したもので、図書館学における親和性も高い。概要については、和田正人、森本洋介、村上郷子、菅原真悟、田島知之、上松恵理子訳、ユネスコ『教師のためのメディア情報リテラシー教育カリキュラム』ガイド、A Guidebook for Media and Information Literacy Curriculum for Teachers (UNESCO)、東京学芸大学紀要・総合教育

科学系 64(2)、299-325、2013-02-28 参照。「Media and information literacy curriculum for teachers」の全文訳は、以下のユネスコサイトを参照：<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/> (2016 年 2 月 1 日)

- (9) Sullivan, Maureen. Leadership theories that lead to effective practice. In Peter Hernon, Ed. *Shaping the Future: Advancing the Understanding of Leadership*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2010, pp25-33.
- (10) Kotter, John, "What Leaders really Do," *Harvard Business Review* 68, no. 11 (May-June 1990): 103-111.
- (11) Daniel Goleman, Richard Boyatzis, and Annie McKee, *Primal Leadership: Learning to lead with Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press, 2002. Sullivan (2010) で引用 (30 頁)。
- (12) Hernon, Peter. Leadership in Public Libraries. In Peter Hernon, Ed. *Shaping the Future: Advancing the Understanding of Leadership*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2010, pp57-69.
- (13) 本授業で履修者は担当図書館を 2 回訪問した。1 回目はいわゆる覆面調査で、各自が「図書館の総合評価」や「広報活動」等の評価項目について現地調査を行い、CSCL システムのアンケート機能を使った調査票に入力した。評価項目は、日本図書館協会図書館評価プロジェクトチーム編集による『図書館評価プロジェクト中間報告』(2011)に基づき作成された。2 回目の訪問はペアによる正式な図書館現地調査である。履修者は、担当図書館の職員にアポを取り、二人で訪問し、40 分から 1 時間程度のインタビューを行った。なお、2009 年-2012 年度における覆面調査の考察は、村上郷子著、「東京 23 区中央図書館の外部評価：大学生による現地調査をてがかりに」、『埼玉学園大学紀要・人間学部篇』(13)、219-230、2013-12 参照。2013 年度以降の分析については、稿を改める。
- (14) 協働学習やプレゼンの評価については、「ルーブリック」を作成し、学生に事前に提示しているが、ここでは本題からそれるため概要を割愛する。また、学生たちは協働学習でどのような知識・スキルを学んだのかに関する評価とその考察は稿を改める。
- (15) 新井和広・坂倉杏介著、『アカデミック・スキルズ グループ学習入門』、慶應義塾大学教養研究センター監修、慶應義塾大学出版会、2013 年、23 頁。
* 本研究は科学研究費補助金基盤 (c) (13247020) の成果の一部である。